

Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas

**Alejandra Montané & Aida Sánchez
de Serdio***

O presente texto é parte de um projecto de investigação conduzido pelo grupo ESBRINA da Universidade de Barcelona¹ e tem por objetivo compreender as implicações da reestruturação económica, social, cultural, tecnológica e laboral da universidade espanhola na vida e na identidade profissional dos docentes e investigadores. As autoras analisam os efeitos performativos da lei na configuração da actividade docente através de um estudo que pretende estabelecer a relação entre a legislação universitária espanhola dos últimos 40 anos e as experiências de vários professores universitários de diferentes gerações. A metodologia qualitativa utilizada baseia-se na análise da legislação, incidindo sobre a definição de sujeito que dela emerge, e, ao mesmo tempo, procurando estabelecer uma relação com os discursos autobiográficos dos participantes no estudo. O objectivo é salientar as transformações que se operaram na vida universitária a partir das alterações legislativas e, ao mesmo tempo, saber que estratégias foram utilizadas pelos docentes perante essas mudanças. A interacção entre a análise performativa da legislação universitária e os relatos autobiográficos da experiência vivida permite aferir as adaptações e resistências, encontros e desencontros, entre o sujeito normativo e o sujeito biográfico.

Palavras-chave

legislação universitária; performatividade; professor; autobiografia; mudança.

*Departamento de Didáctica e Organização Educativa, Universidade de Barcelona.
smontane@gmail.com

Tradução do original em castelhano de Rita Alonso. Revisão científica de Manuel Tavares

Introdução

No ensino superior espanhol ocorreram várias reformas desde que, em 1970, se promulgou a Lei Geral de Educação - principalmente a LRU (Lei da Reforma Universitária de 1983) e a LOU (Lei da Organização Universitária de 2001) que foram transformando, na sua essência, a função da universidade. Essas reestruturações têm acompanhado o processo de massificação e internacionalização do ensino superior, atribuindo-lhe um novo sentido.

Neste contexto, consideramos que a vida profissional dos professores universitários tem sofrido profundas alterações nos mais variados campos (mudanças no âmbito profissional e na situação pessoal, etc.), que devem ser enquadradas no contexto social em que ocorreram e nas condições normativas que estruturam a carreira docente.

Este artigo trata especificamente da análise do desenvolvimento do sistema legislativo em relação aos professores do ensino superior, tal como do efeito performativo da legislação em cada período histórico. Embora se acredite que tomar a dimensão normativa como única referência para a mudança se corre o risco de confundir o texto legal com a própria realidade, ou, mais perigoso ainda do ponto de vista político, o perigo de considerar que a prática e a acção dos professores se circunscreve ao âmbito legislativo, decidimos, portanto, relacionar a análise performativa da legislação universitária com os discursos autobiográficos da experiência vivida, tornando visíveis as adaptações e resistências, encontros e desencontros, entre o sujeito normativo e o sujeito individual. Esta análise correspondente à primeira fase de um projeto abrangente que envolve a construção de 24 histórias de vida de professores universitários que vivem e trabalham em 8 Comunidades Autónomas espanholas. Deste modo, à maneira de um estudo piloto, começámos por detectar alguns eixos fundamentais em relação às mudanças na vida profissional dos professores, facto que também nos permitiu evidenciar a dimensão reflexiva que o estudo possui. Na verdade, o grupo de pesquisa é constituído por várias gerações e diferentes categorias de professores e investigadores e investigadoras universitários, cujo acesso e desenvolvimento profissional na área académica tem sido realizado em diferentes momentos históricos do desenvolvimento da universidade, tal como a amostra escolhida para o estudo mais aprofundado.

Dividimos o texto em três blocos: no primeiro, consideramos a lei como um discurso performativo procurando analisar a legislação universitária nas últimas décadas relativamente à identidade atribuída ao professor; no segundo, trabalhamos a autobiografia como um modo de problematizar a experiência dos sujeitos, articulando as diversas narrativas autobiográficas dos professores através das quais podemos identificar as mudanças, tal como as suas resistências e adaptações ao discurso normativo; e, finalmente, no terceiro, em que elaboramos as conclusões que podem ser extraídas a partir da relação entre as duas dimensões do estudo.

I. As leis do ensino superior e o sujeito docente

I.1. A lei como linguagem performativa

No momento de relacionar a legislação com os sujeitos a que ela se refere enfrentamos o problema de como articular discurso e práticas ou discurso e experiência. Não é suficiente postular tal relacionamento partindo do princípio de que o que define o texto é realmente o que acontece, mas é preciso entender a complexidade dos processos de interiorização e de desidentificação que ocorrem entre uma e outra esfera. Portanto, partimos da noção de performatividade, que surge a partir das teorias pragmáticas da linguagem, invocadas por J. L. Austin (1998), e que se referem à capacidade de certas proposições lingüísticas para produzir ou constituir o mesmo objeto a que se referem. Judith Butler retoma este conceito através de uma releitura de Foucault (1979, 1994, 2001) e Derrida (1998) e argumenta que a performatividade é o poder reiterativo do discurso para produzir os fenómenos que regula e limita. No caso das identidades e das realidades sociais, a performatividade referir-se-ia ao modo como se constroem e se materializam nos discursos e práticas que, por sua vez, se baseiam nas leis e normas da sociedade (Austin, 1998; Butler, 2004).

A lei, concretizada nos textos legislativos, é um exemplo de discurso performativo que, mediante a linguagem, produz ou aspira a produzir aquilo que regulamenta. Concretamente, a lei produz os sujeitos que enuncia através da interpelação performativa dos seus textos. Esta interpelação materializa-se no uso instrumental de palavras e construções gramaticais normativas cuja eficácia não se baseia em nenhuma autenticidade intrínseca normativa, mas na sua capacidade retórica para manipular a auto-imagem e, portanto, a identidade, do leitor ou leitora (Schlag, 1990). O que distingue os textos legais de outros tipos de documentos públicos é justamente este carácter autoperformativo através do qual a lei não precisa de nos persuadir argumentativamente de que o que proíbe é mau ou de que o que institui é bom, mas põe em acção um mandato que proíbe ou permite e que se torna eficaz apenas porque é enunciado (Horn, 2002).

No entanto, a lei não é apenas um texto que exige - e obtém - obediência cega só pelo poder mágico das palavras (se assim fosse, não estaríamos a falar de performatividade, mas sim do controlo da mente). A ênfase que este conceito coloca na necessidade de repetição sugere que o poder não se apoia nunca em bases sólidas em que bastaria apenas um imperativo para ser cumprido, mas que precisa de se reinscrever na forma de reiterações legais, mas também na reprodução de instituições e na proliferação de práticas burocráticas, assim como “na difusão burocrática e disciplinar do poder soberano que produz um espaço de poder discursivo que opera sem um sujeito, mas que, ao mesmo tempo, constitui o sujeito, no decurso do seu funcionamento” (Butler, 2004:62).

Neste sentido, Butler usa nos seus argumentos a teoria da interatividade de

Derrida segundo a qual se considera a performatividade como um processo de repetição de normas. Isto é, tem um carácter de percurso histórico, acumulando a força da autoridade através da repetição ou da citação de um conjunto de práticas anteriores e *“isso significa que um discurso performativo” funciona “na medida em que, ao mesmo tempo, tira partido e mascara as convenções constitutivas que o mobilizam. Neste sentido, nenhum termo nem nenhuma afirmação pode funcionar performativamente sem acumular e dissimular simultaneamente a historicidade da força”* (Butler, 2004:91). Este mesmo sentido de acumulação histórica é o que nos dá a chave da análise: o docente realiza-se e constrói-se num contexto, mas, para além disso, é o produto de um processo que vive entre o que é, o que se diz que é e o que foi historicamente.

Os responsáveis pela elaboração de textos legislativos estão cientes de que, através de um único texto, deverão regular uma série de situações que, apesar de todos os seus esforços, são incapazes de prever (Horn, 2002). A impossibilidade de controlar a potencialidade inerente ao texto legal e a sua proliferação em múltiplas interpretações não é mais do que uma manifestação do fracasso da lei para refletir a totalidade da vida humana (Marella, 2008). Isto faz com que o legislador e o poder disciplinar abram fissuras incontroláveis na lei, que podem ser exploradas pelos indivíduos por ela abrangidos para desvios ou apropriações da mesma de várias maneiras (que nem sempre têm que ser conscientes nem necessariamente resistentes). Aqui reside o carácter performativo da lei: na regulamentação que exerce e na relação com as apropriações que os vários intervenientes que acedem ao sistema legal podem fazer dos seus conflitos, contradições e ambiguidades (IGWS Project, 2007).

Assim sendo, a lei é um processo contingente e dinâmico que pode subverter e ser subvertido; isto é, a lei não explora uns para servir outros, mas produz identidades e sujeitos (IGWS Project, 2007).

1.2. Análise da legislação do ensino superior em Espanha

Para este estudo analisámos a legislação nacional sobre o ensino superior desde os anos 1970 (Tabela 1).

Ano	Lei
1970	Lei Geral de educação e financiamento da reforma educativa (LGE)
1983	Lei da Reforma Universitária (LRU)
1985	Decreto Real sobre a carreira dos professores universitário (RD 1985)
2001	Lei Orgânica das Universidades (LOU 2001)
2007	Alteração da Lei Orgânica das Universidades (LOU 2007)

Tabela 1: Legislação do Ensino Superior considerada no estudo

O nosso ponto de partida centra-se na análise do poder performativo da legislação no Ensino Superior a partir da Lei Geral de Educação (LGE) de 1970, promulgada durante a ditadura e marcada por mudanças sociais e políticas no final do franquismo e na transição para a democracia. Embora a lei seja de carácter geral – quer dizer, não é exclusiva para o sistema universitário - apontamos algumas das mudanças sociais que a universidade deve ter em conta: enfrentar e promover a democratização da educação em todos os níveis da sociedade, promover o progresso científico e técnico e abrir a sociedade espanhola à modernização, adaptar-se com flexibilidade às mudanças permanentes da modernização (LGE 1970, Preâmbulo). Trata-se de um texto cheio de paradoxos, onde entram em conflito, por um lado, a tendência para a flexibilidade, a redução da “dimensão jurídica” (LGE 1970, Preâmbulo) e da intervenção do Estado nas relações educativas e, por outro, a afirmação da reinscrição (ou, pelo menos, o reconhecimento formal) dos imperativos e valores do catolicismo estrutural (LGE 1970, Art. 1).

Mas a primeira lei promulgada em democracia e específica para o ensino superior é a Lei Orgânica da Reforma Universitária (LRU) de 1983, que se materializará no subsequente Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre a carreira dos professores universitários. Esta é, também, a lei que mais afecta diretamente os professores cujas autobiografias trabalhamos, e que permaneceu em vigor até à aprovação da LOU (2001), configurando um longo período em que a maioria dos investigadores e investigadoras do grupo de pesquisa entrou na vida académica.

A LRU tem como característica fundamental representar a reorganização do sistema educativo espanhol tentando pôr fim a uma universidade elitista e de perfil napoleónico (Souvirón, 1988) salientando a necessidade de incorporação da Espanha nas sociedades industrializadas mais avançadas. Outra característica importante é a implementação legal da mesma nas regiões autónomas e da declaração, pela primeira vez, do ensino superior como um serviço público. Também esta lei, que se define como a lei que deve reformular em profundidade o sistema universitário, marca o ponto de inflexão no sentido mais claro desde o surgimento do docente normativo tal como o entendemos atualmente.

Um ponto que a LRU de 1983 enfatiza, e que o RD de 1985 concretiza, é a necessidade de regulamentar a carreira docente para responder a critérios de racionalidade. Como se afirma na legislação, simplifica-se “o actual caos da selvática e irracional estrutura hierárquica dos professores, totalmente disfuncional, através da criação de quatro únicas categorias de professores e a criação de uma carreira docente” (LRU 1983, Preâmbulo). Ou seja, passa-se do autoritarismo arbitrário para a carreira docente burocratizada. Estabelece-se um regime de serviço público para professores que, apesar de se integrar no regime geral da função pública, “tem autonomia suficiente para que se possa adaptar às características óbvias das suas funções e tarefas” (LRU 1983, Preâmbulo). Aqui se percebe a tensão entre o desejo de integrar o corpo docente na estrutura da função pública que termine com a autarquia da universidade, e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe a autonomia necessária para desenvolver as tarefas docentes e as investigações que lhes são atribuídas.

Esta abertura clara a uma visão democrática e academicamente racional é acompanhada pela confirmação de uma tendência já anunciada na Lei Geral de Educação de 1970 para a integração numa sociedade competitiva a nível global. A Universidade deve desempenhar um papel fundamental neste processo, uma vez que é “a instituição social mais bem preparada para assumir este desafio do desenvolvimento técnico-científico” (LRU 1983, Preâmbulo). Aponta ainda para a necessidade de afirmação de um espaço europeu de ensino superior e abre horizontes para a promoção da mobilidade de professores e alunos. Confirma-se, portanto, o pleno desenvolvimento de um sujeito técnico que requer formação profissional e intelectual num momento em que se prevê a concorrência a nível europeu. Trabalha-se na criação de profissionais competitivos e flexíveis, com qualificações comparáveis às dos estrangeiros. Por outro lado, apesar das reivindicações de liberdade e autonomia, e da insistência no papel da universidade na transformação social, a única menção a um sujeito humano no sentido mais amplo ocorre de maneira bastante vaga quando se aponta para o papel da universidade na transformação social e numa “realização mais plena da dignidade humana” (LRU 1983, Preâmbulo).

Com a Lei Orgânica das Universidades (LOU) de 2001 entra-se no processo de globalização ou internacionalização do ensino superior seguindo modelos económicos de perfil neoliberal. Estabelece-se a mobilidade e a competência como incentivos para melhorar a qualidade dos professores (LOU 2001, Preâmbulo, cap. I e IX). Salienta-se, com veemência, o discurso sobre a qualidade, eficácia, eficiência, avaliação, responsabilidade e consolidam-se os incentivos para o ensino e tarefas de investigação, ligando-os estreitamente a “parâmetros de qualidade” (LOU 2001, Preâmbulo, cap. IX).

Onde a LRU de 1983 e o RD de 1985 enfatizam a liberdade do professor (se bem que também procuram racionalizar e burocratizar a sua carreira), a LOU de 2001 evidencia uma necessidade de controlo e de avaliação da “eficiência” dessa liberdade. A partir da regulamentação das dimensões avaliáveis da função docente, há um processo de auto-regulação dos professores em termos de produtividade e eficiência: é difícil a dedicação a outras funções que não as avaliáveis porque estas são os requisitos para o progresso na carreira docente. A ameaça do fim de determinadas figuras contratuais, como é o caso do professor contratado ou leitor³, sublinham esta forte regulamentação.

Tanto para professores como para alunos, enfatiza-se a necessidade de responder às mudanças rápidas e à flexibilidade imposta pelo mundo produtivo (LOU 2001, Preâmbulo, cap. I). Mas, paradoxalmente, à luz dessas intenções, o problema das nossas universidades, como afirmam autores, como Feito (2005:7), continua a ser a hierarquização, os comportamentos rotineiros, os métodos padronizados de medição do desempenho, destinados a transmitir informação e conhecimentos de forma unidireccional (de professor para aluno), sujeitos a um controlo centralizado e verticalmente integrados, com um ensino organizado em torno de departamentos e disciplinas.

Embora aparentemente não se tenha conseguido uma flexibilização nas formas de ensino e nos respectivos conteúdos, assinala-se um avanço na flexibilização pós-fordista quer do professor quer do aluno, que devem poder adoptar posições permutáveis em vários aspectos do sistema académico e produtivo. Para isso, organizam-se por unidades e itens quantificáveis e permutáveis a quantidade de conhecimentos adquirida ou ministrada (créditos), a qualidade das funções docentes (estudos, relatórios, auto-avaliações), a investigação (número de projectos, publicações, hierarquização das publicações). O que implica também um aumento significativo do trabalho burocrático dos professores e da consequente acumulação de poder nos cargos de gestão nas universidades.

A LOU 2007 modifica a anterior reescrevendo algumas das suas tendências e realçando outras. Por exemplo, incrementa-se a especialização ao definir perfis específicos para a docência ou para a investigação (LOU 2007, Secção 40, PO Box 3). Reafirma-se a noção de um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), de renovação metodológica e de competitividade no contexto europeu, que só se encontrava na lei de 1983. Aposta-se no equilíbrio institucional e na profissionalização da gestão das universidades, e desenvolve-se ainda mais a ideia de transferir conhecimento e tecnologia para o setor produtivo, por exemplo, através da possibilidade de permitir a incorporação de professores universitários em empresas de base tecnológica surgidas de projectos de investigação financiados por fundos públicos (LOU 2007, art. 83 °).

No que diz respeito ao professor, aponta-se para uma especialização na área da investigação ou da docência, para que possa dedicar-se melhor a uma ou a outra atividade e para que a universidade, por sua vez, possa ser mais produtiva em ambas as dimensões. Com efeito, com esta tendência existe o perigo de criar uma divisão de trabalho na cadeia de montagem do conhecimento, porque, a longo prazo e na prática, é complicado alcançar a excelência em ambas as dimensões, e os aspectos relativos ao prestígio académico e à captação de fundos podem conduzir à superioridade hierárquica da investigação em relação à docência.

Por outro lado, e seguindo uma dinâmica aparentemente oposta, verifica-se um regresso à ênfase dada ao papel da Universidade como transmissora de valores e como criadora de uma sociedade mais tolerante e igualitária (LOU 2007, Preâmbulo). Começa a perceber-se, então, uma tensão entre a Universidade que deve contribuir positivamente para o sector produtivo e a que deve transmitir valores de tolerância e igualdade. O sujeito que forma e que se forma na universidade deve ser o mais especializado na sua área e ainda ser capaz de colaborar de forma flexível com o mundo produtivo, mas também deve ser portador de valores de igualdade, de progresso social; ser “um exemplo para o meio em que vive” (LOU 2007, Preâmbulo). Os professores estão, por isso, submetidos a grandes dilemas quando ambas as exigências entram em contradição.

Por último, a profissionalização da gestão das universidades cria um poder administrativo que se adapta a todos, de maneira que tanto o professor como o

aluno acabam por se ajustar às suas exigências. Surge, assim, o sujeito “administrado” ou “gerido” que vemos actualmente, um sujeito que deve dedicar tanto tempo a preencher aplicações informáticas, petições e formulários, consultando critérios de avaliação, ou contando créditos, tal como a ensinar ou a aprender.

A análise mostra que, de facto, a legislação não é descritiva, mas inaugural e, seguindo Butler (2004), a finalidade da lei como interpelação é indicar e estabelecer que um sujeito, enquanto submisso, deve produzir as suas exigências num determinado espaço e tempo. Assim, a legislação configura performativamente o professor do ensino superior como alguém que deve desenhar, repetir e desdobrar a sua instituição, em cada momento histórico:

Ano	Lei	Professor	Palavras chave
1970	(LGE) Lei Geral de Educação	Professor tecnocrático	Elitismo
1983	(LRU) Lei de Reforma Universitária	Professor normativo	Liberdade
1985	(RD) Decreto Real		Normalização
2001	LOU	Professor burocrático	Eficiência-qualidade-avaliação
2007	LOU	Professor avaliador, administrador, gestor.	Produtividade-especialização

Tabela 2: tipo de professor definido pelas diversas leis de ensino superior

2. As tramas da lei nas histórias dos professores

2.1. A abordagem autobiográfica

Como referimos na introdução, quando tivemos que redigir esta parte da investigação sobre a noção de sujeito que emerge da legislação sobre o ensino superior, considerámos que se tivéssemos de ir além da análise do discurso dos textos legais e assim entender a sua natureza performativa, era imprescindível ter em consideração as experiências dos professores em particular, e as tensões, desvios ou reservas que teriam ocorrido ao longo das suas carreiras. Apesar de o delineamento total da investigação ter sido baseado na realização de 24 histórias de vida de professoras e professores universitários de todo o território espanhol, como já tivemos oportunidade de referir, inicialmente posicionámo-nos como um grupo de pesquisa que faz parte da comunidade universitária tendo em consideração a dimensão ética que, antes de se aplicar aos outros, se aplica a si mesmo. Neste sentido, evidenciámos a variável auto-referencial através da qual nos constituímos como investigadores/investigados dado que somos parte do colectivo dos professores. Por isso, demos início a um trabalho autobiográfico a partir do qual pudemos visualizar os primeiros eixos que exibem conteúdos relacionados com os objectivos da investigação e onde é possível perceber as

formas pelas quais a prática profissional e da vida quotidiana de sujeitos específicos são condicionadas, de maneira mais ou menos intensa, mais ou menos directa, pelas mudanças legislativas.

No entanto, percebemos que uma vida e uma autobiografia não são a mesma coisa. A vida vivida adquire sentido a partir do momento em que é narrada ou enquanto narrativa pelo que *“A pessoa, entendida como uma personagem da história, não é uma identidade separada das suas experiências. Muito pelo contrário: partilha o regime da identidade dinâmica própria da história narrada. A narrativa constrói a identidade da personagem, que podemos chamar de identidade narrativa, ao construir a identidade da história narrada. A identidade da história faz a identidade da personagem”*. (Ricoeur, 1996:147)

A história autobiográfica não é neutra, mas selecciona certos acontecimentos e ignora outros, e os que selecciona retrata-os sob uma luz especial e naturalmente tendenciosa. Na narrativa autobiográfica costuma surgir frequentemente um eu apologético e uma explicação a posteriori de eventos que, no momento, provavelmente não teriam sido entendidos da mesma maneira. Ainda assim, o relato autobiográfico, nas suas presenças e nos seus silêncios, na sua narrativa apologética, é uma fonte valiosa para a compreensão das tensões a que está submetido o sujeito performativo – para além de nos permitir devolver-lhe algo da identidade perdida - e para a reconstrução da sua própria identidade.

Embora este tipo de estudos se tenha desenvolvido mais noutros níveis de ensino que não o universitário (Hargreaves, 1996-97; Goodson e Hargreaves, 1996; Goodson, 2004) é frequente a reclamação por parte de professores investigadores, incluindo, recentemente, o grupo de professores universitários tradicionalmente relutantes a ser objecto de investigação, mas que, actualmente parece querer evidenciar as pressões e as alterações na sua profissão dando visibilidade à sua voz e à dimensão política do seu trabalho *“Num sentido político, a ideia de voz dos professores refere-se ao direito de falar e ser representado. Pode representar tanto a voz individual, única, como a voz colectiva, típica dos professores em oposição a outros grupos”* (Hargreaves, 1996-1997:28).

Apesar dos relatos biográficos fazerem sempre referência à singularidade de uma vida, perceber como o indivíduo organiza a sua experiência de vida na sociedade, também nos fornece os valores da sociedade à qual pertence. A narrativa biográfica é de considerável importância teórica, e, por isso, começou a ser explorada: oferece-nos a oportunidade de ler (interpretar) a sociedade (os seus discursos, as suas emergências, os seus paradoxos) através de uma biografia, de uma história de vida, de um episódio singular. Como é próprio dos relatos autobiográficos, as experiências narradas são reconstruídas de um modo aberto e sempre relacionadas com várias dimensões. Do mesmo modo, as narrativas recolhidas neste estudo são provenientes de uma variedade de aspectos pessoais e profissionais, para além dos estritamente académicos.

2.2. As trajectórias dos casos autobiográficos

Para este estudo, trabalhámos com 8 autobiografias, escolhidas entre os 13 relatos elaborados por membros do próprio grupo de investigação ESBRINA. A razão para a escolha foi a de obter uma variedade de posições académicas dentro da universidade, e de gerações de professores, de maneira a que as mudanças expressas na legislação tivessem sido experimentadas em diferentes momentos e a partir de perspectivas diferentes. Deixámos de parte o trabalho com professores visitantes, provenientes de outros países porque o contexto legislativo e histórico não era equiparável. As autobiografias consideradas para este estudo correspondem a um total de 8 professores e investigadores/as juniores e seniores: 7 mulheres (bolseiras, associadas, colaboradoras, titulares e catedráticas com idades compreendidas entre os 25 e 60 anos) e 1 homem (catedrático, com mais de 50 anos). Esta composição de género do grupo estudado corresponde ao do próprio grupo de investigação que realizou o projeto, constituído principalmente por mulheres. Como em qualquer estudo qualitativo baseado em métodos narrativos e de pequena escala, a validade não depende da significância estatística dos casos, mas sim da sua especificidade e da importância desta em relação a outras experiências semelhantes. Finalmente, todos os casos foram tratados de forma anónima e identificada com um código que, como indicado na Tabela 3, se refere a um perfil que permite a identificação em termos de posição académica ocupada pela pessoa a que corresponde o relato.

Código	Sexo	Posição na universidade	Idade ≤ 30 anos	30 e 45 anos	Idade ≥ 45 anos
P1	H	Catedrático			X
P2	M	Catedrática			X
P3	M	P.Colaboradora		X	
P4	M	P.Titular			X
P5	M	P.Colaboradora		X	
P6	M	Bolseira	X		
P7	M	P.Leitora		X	
P8	M	Bolseira		X	

Tabela 3: perfil da totalidade de participantes no estudo (os códigos a negrito indicam as autobiografias com que se trabalhou efectivamente neste texto)

As autobiografias elaboradas pelos membros do grupo de investigação partiram do princípio básico de elaborar um relato da sua própria trajectória pessoal em relação à universidade como estratégia política-metodológica pela qual o grupo assumia em primeira instância a sua posição de sujeito envolvido na investigação antes de dialogar com os outros professores. Não se procurou unificar a priori o formato nem as questões a abordar, uma vez que isso poderia limitar o alcance e a riqueza das autobiografias.

2.3. Alguns resultados: indivíduos heterogêneos entre a desidentificação e a resistência

A partir da análise dos relatos autobiográficos e da sua relação com as mudanças na vida académica condicionadas por sucessivas leis, surgem vários elementos importantes para o nosso estudo. Primeiro, percebe-se uma indefinição em relação às tarefas e responsabilidades específicas que cada um deve executar, bem como sobre as formas de “aprender a ser” professor. Mas, por outro lado, percebe-se uma sobrecarga e uma frustração em relação às tarefas burocráticas que as últimas regulamentações universitárias têm implementado; e, apesar do discurso normativo especificar as funções a realizar pelos supostos professores, há uma lacuna na realização de tudo isto que se tem mantido, de uma maneira ou de outra, ao longo do tempo e que aparece nas autobiografias com a percepção de que *“Ser professor é mais do que a disciplina, as aulas e os alunos. Esta é a parte oculta que os alunos ignoram ou de que apenas têm uma vaga noção. A estrutura organizacional do departamento e da faculdade não é clara. Os cargos são importantes, mas também as pessoas que os ocupam ou, mais precisamente, as relações existentes entre essas pessoas.”* [P3]

A burocracia, como temos vindo a mencionar, é um dos principais problemas com que se confronta o professor. As inúmeras exigências que lhe são colocadas conflituam com as suas mais altas aspirações enquanto ser humano e os minuciosos requisitos administrativos para a promoção na carreira. Há, pois, uma tensão entre o sujeito humanista universal que aparece nos preâmbulos das leis, a burocratização da sua actividade profissional exigida por lei e a sua própria experiência, resultado, também da pressão avaliativa e do trabalho burocrático. Este conflito entra em profunda contradição com a vida pessoal uma vez que *“implica uma constante tensão e ansiedade, pressão para rentabilizar o trabalho, enorme burocratização de todos os protocolos para mostrar o trabalho efectuado, produtividade e qualidade com uma significativa perda de tempo e de energia, que afecta a minha vida familiar e pessoal, sérias dificuldades em conciliar qualidade de vida profissional, familiar, social, materna. Não há tempo para tudo e se fizer isso é tirar horas de sono, fazê-lo de forma compulsiva e alienada”*. [P4]

Um dos elementos-chave que se encontra em algumas das autobiografias realizadas na investigação é o impacto ou o sentido que as diferentes reformas educativas tiveram nos indivíduos num determinado momento da sua carreira profissional e pessoal. Assim, a passagem do sujeito tecnocrático para o sujeito avaliado, administrado ou gerido corresponde à configuração das categorias laborais surgidas com as recentes reformas: os professores, com estabilidade na carreira, ainda que sensíveis à pressão que essa estabilidade implica, reconstróem a sua identidade a partir da relativa estabilidade da sua situação actual e da perspectiva que têm relativamente ao facto de terem experienciado outras fases na universidade; apesar de tudo, não podemos esquecer que estes professores, que conseguiram o seu lugar nos anos 80-90 sem grande esforço, tal como os

aumentos salariais e a sua reputação profissional, também eles dependem das novas regulamentações de promoção e avaliação, pelo que vivem com “o medo constante de ser excluída, tornada invisível e pouco reconhecida em determinados processos de crescimento profissional e, especialmente, da carreira docente, além de não conseguir atingir os objectivos e, portanto, da não retribuição dos complementos remuneratórios correspondentes, o que me faz perder o poder de compra ano após ano tornando-me mais pobre “. [P4]

A partir da LOU, assistimos ao aparecimento de um sujeito precário, com contratos de trabalho temporários, facto que se torna evidente nas narrativas dos professores mais jovens e no início da carreira docente. Neste último caso, estamos a falar de um professor com uma experiência profissional de grande instabilidade, para quem a nova carreira docente parece ser um processo interminável, cheio de obstáculos e cujo reconhecimento é incerto: “E agora o que me irá trazer o futuro? A 31 de Janeiro de 2008 acaba o contrato como bolseira contratada; O que vai acontecer? Que mudanças me reservará o futuro? Que significado terá estes 4 anos de formação como bolseira se não posso continuar na Universidade?” [P6]

Por outro lado, como vimos através da legislação, passámos da liberdade académica para uma liberdade que deve ser eficiente e produtiva, ou seja, passámos da lógica do conhecimento para a lógica da produção, a sala de aula e a relação com o aluno continua a ser um lugar comum, próprio dos professores, onde as práticas podem ser levadas a cabo de uma forma mais ou menos vigiada, ou seja, um lugar para o desvio de “regras e normas que violavam os princípios básicos da minha filosofia e das minhas práticas educativas; por exemplo, quando à partida me recusei a quantificar todos os instrumentos de avaliação nos planos de ensino, pois eu pratico há muito anos o contrato pedagógico e a negociação curricular com cada grupo de alunos, a partir de uma perspectiva de currículo situado. Isto levou a uma certa perseguição (anos 96-2000) por parte de alguns gestores da faculdade, pressão e reuniões para mudar de ideia e até mesmo a censura dos meus programas disciplinares nas instruções públicas para os estudantes durante alguns anos.” [P4].

E, para além das aulas e de todos os processos burocráticos das tarefas docentes e de investigação, alguns casos continuam a considerar fundamental a relação com o saber, seja como relação pessoal enquanto sujeito que aprende, ou como importante para a formação dos alunos. Este é, também, um dos eixos de desenvolvimento da sua carreira universitária, para além da progressão administrativa na carreira, passando de uma categoria laboral para outra ou, apenas, na consolidação de uma posição hierárquica. Este terreno, não suscetível de padronização, implica que o saber, ao contrário do conhecimento, é sempre acção e relação, ou seja, constitui um tipo de relacionamento (Charlot 2000). Adquirir conhecimento garante um certo domínio do mundo e significa instalar-se num certo tipo de relação com o mundo: “Por isso, considera-se irregular este relacionamento que “me ensinaram coisas importantes” para além da estreiteza da docência de uma disciplina (porque todas as disciplinas são mais redutoras do que o resto do mundo)... A ampla plataforma de

segurança deve-se tornar num trampolim para experimentar outras coisas: a desconstruir o programa, abrir a aprendizagem à incerteza, compreender a aprendizagem como uma transformação, soltar o leme e ver onde me (nos) leva o que vai acontecendo “. [P-3]

3. Conclusões

Os elementos detectados a partir da relação estabelecida entre os relatos autobiográficos e a noção de sujeito que emerge da legislação universitária permitem-nos extrair reflexões que apontam para eixos de tensão geral entre o sujeito biográfico e o sujeito normativo. Um deles está relacionado com a retórica habitual da legislação universitária que coloca o professor como o centro do seu discurso, a ponto de qualificá-lo como “pedra angular da Universidade” (LOU 2001, Preâmbulo, cap. IX), no processo de adaptação das ofertas académicas e dos métodos de ensino e aprendizagem às actuais necessidades sociais. Mas a atenção dada aos professores é uma faca de dois gumes, uma vez que a centralização retórica contrasta com o papel limitado desempenhado pelos professores na definição das reformas universitárias, apesar de existirem argumentos a favor de que se tenha mais em consideração a intervenção dos professores (Michavila, 2005).

Com efeito, performativamente, o professor está certamente no centro do discurso legislativo na medida em que muito boa parte desse discurso está orientada para a regulamentação das suas tarefas, formas de avaliação e promoção. De facto, da redação da lei emerge um professor que se faz existir através da descrição das suas funções, obrigações, direitos, prestação de contas, etc. As definições gerais sobre o sujeito que deve ingressar na universidade (e, portanto, sobre como deve ser o sujeito que o forma), geralmente expressas nos preâmbulos, convivem com descrições detalhadas dos processos administrativos que regulam a profissão docente. Deste modo, o discurso performativo da lei move-se em função de diferentes níveis discursivos, a partir das declarações de objetivos e aspirações universais, para a regulamentação detalhada da acção do sujeito através da proliferação de práticas burocráticas. Isto constitui uma das principais tensões, como foi evidenciado nos relatos autobiográficos através do surgimento de sentimentos de dificuldade e de contradição na hora de reconciliar ambos os planos ou níveis discursivos.

Por outro lado, a voz da legislação do ensino superior é coerente e uniforme (linear) quanto ao sujeito que prescreve, mas não acontece o mesmo com a voz dos professores por ser caracterizada pela heterogeneidade e por estar marcada pela sua situação actual e pela sua experiência de vida. Esta heterogeneidade apresenta uma tensão paradoxal entre o desejo de estabilidade e a vontade de mudança, que ocorrem de forma transversal em todos os casos, mas também pode aparecer simultaneamente numa única autobiografia. Essa tensão é determinada pela lei e pelo efeito performativo nos indivíduos que acabam por se organizar em função do “que devem ser” presente no discurso formalizado, de modo a que o próprio

desejo simultâneo de estabilidade e mudança pode gerar, por vezes, uma certa perda de pluralismo ou a suspensão da acção. Estas tensões estão subjacentes ao que está determinado como prescritivo e estável.

Convém esclarecer que, num contexto performativo, falar de resistências frontais é pouco produtivo, se não impossível. Não apenas por ser cada vez mais difícil distinguir a única fonte do poder disciplinar, uma vez que este se implantou em todas as dimensões da vida humana, mas também porque a lei não pode deixar de ser cumprida sob pena de se ser objecto de uma penalização correspondente. E na medida em que trabalhamos com casos concretos de professores do ensino superior, é claro que estamos a lidar com pessoas cumpridoras da lei para que possam continuar no activo na universidade.⁴ No entanto, existem muitas formas de “oferecer resistência” à lei, de adaptá-la, interpretá-la, subvertê-la ou inclusive ignorá-la de formas imperceptíveis na perspectiva do poder.

Finalmente, nas autobiografias consideradas apresenta-se um sujeito que se opõe à instituição burocrática a diferentes níveis: desde o antagonismo explícito que chega a causar problemas ao professor, passando por quem procura espaços de realização intelectual e pessoal que permite a regulação institucional ou que se encontra à margem da mesma, até à atitude de desidentificação de quem não partilha os valores e é crítico relativamente aos modos de agir da instituição, ou se sente maltratado e, simplesmente, não colabora no seu desenvolvimento ou obedece aos regulamentos com relutância. Novamente, essas posições podem ser percebidos em autobiografias diferentes, mas também podemos encontrá-las num único caso. Neste contexto, o poder da lei pode ser expresso de forma mais explícita uma vez que o seu poder punitivo (seja formal mediante sanção ou informal mediante pressão do grupo) entra claramente em cena. Os relatos autobiográficos permitem, para os casos estudados, referir situações de oposição, tensão ou desacordo, assim como identificações e concordâncias, de modo explícito através de posições e acções, mas também desenvolver posições pessoais, não necessariamente expressas em actos específicos. Podemos afirmar, finalmente, que escrever a experiência dos sujeitos de pesquisa constituiu uma abertura e um espaço para a afirmação do desejo de oposição e de resistência interna à regulamentação académica que, de outro modo, seriam invisíveis.

Notas

¹ Grupo de investigação consolidado ESBIRINA (Subjectividade e ambiente educativos contemporâneos). Universidade de Barcelona. Projecto: *Os efeitos das alterações sociais na vida profissional dos docentes universitários*. Entidade financiadora: Ministério de Educação e Ciência. Código: SEJ2006-01876.

² Research group ESBIRINA (subjectivity and contemporary learning environments). University of Barcelona. Researchproject: “The effects of social changes on the professional life of university teachers” (*Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876).

³ Professores colaboradores (contratado, não doutor) e leitor (contratado doutor) são figuras contratuais definidas pela primeira vez na LOU 2001 (artigos 51 e 52) e que se caracterizam como sendo de duração limitada (dois anos renováveis, ou seja, num total máximo de

quatro anos). Os professores nessas condições têm esse tempo para obter acreditação para passarem para a figura contratual seguinte ou de outra forma não podem continuar no sistema universitário. Esta temporalidade está originariamente pensada para estimular o desenvolvimento da carreira docente, mas, ao mesmo tempo, também aumenta a pressão para alcançar algum tipo de produtividade académica “creditável”.

- ⁴ Neste sentido, seria interessante também narrar histórias de professores que decidiram abandonar a carreira académica, para poder perceber melhor os limites de adaptação.

Referências bibliográficas

- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (1999). *Soberanía y actos de habla performativos*. Acedido a 5 de 10 de 2009, de Acción Paralela nº 4 <http://www.acppar.org/numero4/butler>.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber, elementos para teoría*. Montevideo: Trilce.
- Derrida, J. (1998a). *Escritura y diferencia*. Barcelona: Ed. Antrhopos.
- Derrida, J. (1998b). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Feito, R. (2002). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. *Sociología de l'educació: cultura i pràctica escolar: les reformes actuals* (págs. 515-528). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1994). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (M. Morey, Trad.) Madrid: Alianza.
- Goodson, I. (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. Y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1996-97). A vueltas con la voz. *Revista Kikiriki*, 42-43, pág. 28-34.
- Horn, N. (2002). A Dainty Dish to Set before the King: Plain Language and Legislation. Ponencia presentada en la cuarta conferencia bianual de la PLAIN Language Association International, 27 de Septiembre de 2002.
- IGWS Project (2007). *Discussion notes on the Performance of Law*. Disponible em http://www.aucegypt.edu/ResearchatAUC/rc/IGWS/ResearchInstitute/Documents/notes_law.pdf Acedido a 13 de 11 de 2008.
- Marella, M^a. R. (2008). Radicalism, Resistance and the Structures of Family Law. *Unbound. Harvard Journal of the Legal Left*. Vol. 4: 70.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, N° 337, pp. 37-49.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Schlag, P. (1990). Normative and Nowhere To Go. *Stanford Law Review*. November.
- Souvirón, J. M. (1988). *La Universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional*. Valladolid: Publicaciones Universidad de Valladolid.